

# A escola de nove anos e a atuação docente: análise de uma experiência na escola pública\*

---

*Izabella Mendes Sant'Ana*

*Raquel Souza Lobo Guzzo*

## Introdução

O Ensino Fundamental com nove anos de duração está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) – e em uma das metas do Ensino Fundamental no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), sendo que essa ampliação visa que todas as crianças de seis anos sejam matriculadas na escola sem haver distinção de classe (Brasil/1º Relatório MEC, 2004).

Com base nessa política, a educação infantil passa a atender crianças até cinco anos de idade (sendo creche para alunos até três anos e pré-escola para até cinco anos) e o ensino fundamental passa a incluir alunos até 14 anos, sendo distribuído da seguinte forma: cinco anos iniciais (abrangendo crianças de seis a dez anos) e quatro anos finais (para educandos de 11 a 14 anos) (Brasil/Resolução nº 3 CNE/CEB, 2005).

A perspectiva de aumentar o número de anos do ensino obrigatório vem se consolidando historicamente no Brasil desde a década de 1960, com a Lei 4.024, que estabeleceu a escolaridade de quatro anos e, posteriormente, em 1971, com a Lei 5.692, que ampliou a obrigatoriedade do ensino para oito anos letivos. Mas foi a LDB que sinalizou a ampliação do ensino básico para nove anos de duração, com início aos seis anos de idade, e que se tornou meta da Educação pela Lei 10.172, a qual aprovou o Plano Nacional de Educação (Alves, 2006;; Duran, 2006).

Apesar de o discurso oficial ressaltar o caráter democrático de construção dessa política, é sabido que a maioria dos educadores não foi consultada e não

\* Informações extraídas da tese de doutorado da primeira autora, realizada com apoio financeiro do CNPq.

participou do seu processo de implementação. Vários estudos (Oliveira, 2005; Arelaro, 2005; Sant'Ana, 2005, entre outros) indicam que as políticas públicas em educação têm sido implementadas sem que haja uma discussão prévia com professores e gestores das instituições de ensino, o que tem produzido diversas dificuldades operacionais.

A ampliação do Ensino Fundamental tem sido justificada pelo argumento de que tal ação permite aumentar o número de crianças incluídas no sistema educacional. Alguns autores, como Vasconcellos (2005) e Alves (2006), ressaltam ainda que o Brasil era o único país do mundo a ter uma escola regular que começava aos sete anos e que a política de ampliação é uma resposta tardia do governo a uma tendência mundial de ampliação do tempo escolar.

Também vale lembrar que essa política está em consonância com os princípios proclamados pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, e encontra-se inserida dentro do contexto de reformas neoliberais conduzidas pelo governo, que tem o apoio financeiro de organismos internacionais como o Banco Mundial. Assim, encontra-se inserida dentro de um modelo ideológico e político atrelado aos interesses das classes dominantes.

Na concepção do neoliberalismo, as políticas sociais – entre elas a educação – estão subordinadas à lógica da economia visando apoiar, respaldar e legitimar os programas de ajustes. A educação adquire o caráter de mercadoria, no qual o serviço educacional pode ser comprado e vendido segundo os interesses e as necessidades dos indivíduos (Gentili, 1998).

Dentro desse cenário, é importante salientar que, cada vez mais, os profissionais da educação têm sofrido fortemente os efeitos das políticas educacionais, traduzidos principalmente pelo agravamento das condições de trabalho docente. O professor é frequentemente considerado o agente responsável pelas mudanças nos contextos educativos, uma vez que sua ação está atrelada, diretamente, ao desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional com um todo. Todavia, essas reformas também têm gerado modificações na identidade do professor, que passa por um gradativo processo de desvalorização da profissão.

No que concerne à situação de emprego no magistério, têm-se evidenciado mudanças, em grande parte, impostas pelas políticas públicas oficiais orientadas por organismos internacionais que têm levado o professor a um processo de precarização e de perda do controle sobre o seu processo de trabalho, traduzido pelo

arrocho salarial, pelo aumento de contratos temporários nos sistemas públicos de ensino, pela perda de garantias trabalhistas e previdenciárias, dentre outros aspectos (Oliveira, 2004).

Arelaro (2005) discute as contradições existentes no processo de regulamentação da política de Ensino Fundamental de Nove Anos e ressalta algumas questões importantes para a compreensão do tema. A primeira refere-se à possibilidade e/ou conveniência de esse ensino começar aos seis anos de idade, o que, segundo a autora, pode estar ligado ao interesse do governo em atender às metas impostas pelos organismos internacionais, responsabilizando-se apenas por esse ano inicial e deixando a cargo das comunidades e municípios os demais anos da educação infantil. Outro ponto abordado pela autora atenta para o fato de essa lei ter pretendido ampliar a possibilidade de uso dos recursos do Fundef (atual Fundeb) com as crianças menores, beneficiando municípios que têm dificuldade de ampliar a rede de atendimento de creches e pré-escolas, o que poderia contribuir para a ocorrência de situações de atendimento a crianças matriculadas na educação infantil de forma disfarçada de ensino fundamental.

A efetivação do Ensino Fundamental de nove anos exige a realização de uma série de ajustes nas redes e nas instituições escolares em relação a vários aspectos, como currículo, proposta pedagógica, reorganização do espaço físico, materiais didáticos, bem como recursos financeiros, acompanhamento e avaliação nos diferentes níveis de gestão (Duran, 2006).

Gorni (2007) verificou que em cidades do interior do estado do Paraná não se observou uma ação planejada e sistemática de assessoramento às escolas perante a implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. A autora também aponta que ainda não há um debate em torno do tema, o que revela um quadro de desinformação quanto à operacionalização e à ausência de condições concretas para a efetivação da proposta. Por essa razão discute a necessidade de que tal política seja analisada e planejada *a priori*, a fim de que, no momento em que seja viabilizada, os educadores tenham clareza sobre *o que e como fazer* o trabalho pedagógico.

É importante que a escola se organize para atender às necessidades das crianças em seu processo de escolarização, mas é necessário considerar que, como qualquer política pública, dentro de uma sociedade centrada nos moldes neoliberais, essa proposta não garante de fato que os direitos das crianças sejam respeitados, uma vez que a profunda desigualdade social existente em nosso país ainda constitui um enorme obstáculo à dignidade da vida humana.

Quanto aos aspectos administrativos, os documentos oficiais indicam que cada sistema de ensino, organizado pelos estados e municípios, tem liberdade e competência para construir, com a própria comunidade escolar, seu plano de ampliação do Ensino Fundamental.

Ao analisarmos as publicações oficiais, incluindo as resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, pode-se observar que existem lacunas e modificações acerca das recomendações para a ampliação do Ensino Fundamental. Como exemplo disso, podemos citar que apenas no Terceiro Relatório do Programa são explicitados os critérios e as recomendações referentes à matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos de duração. Isso possivelmente gerou dúvidas aos vários sistemas educacionais.

Desse modo, fica evidente que tais documentos foram produzidos a partir das demandas e dos questionamentos dos sistemas de ensino, conforme foram sendo realizados seminários e encontros regionais, nos quais foram discutidos aspectos sobre a efetivação dessa política educacional, não havendo, portanto, uma consulta pública prévia em seu processo de construção.

Outro aspecto a ser mencionado é que mesmo tal política estando prevista desde a LDB em 1996 e, posteriormente, com o Plano Nacional de Educação, somente a partir de 2004 começaram a ser apresentadas – de forma mais clara – as recomendações oficiais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, como pode ser observado nas datas das publicações do Conselho Nacional de Educação.

Além disso, o prazo para a efetivação dessa política vai até 2010, conforme estabelece o Art. 5º da Lei 11.274/1006. Embora a proposta de implantação esteja avançando, gradativamente, observamos, nos estados e municípios brasileiros, que esse processo ainda se mostra lento, especialmente nas regiões mais carentes do país.

Dados mais recentes (INEP/MEC, 2005) apontam uma distribuição bastante desigual sobre o número de matrículas no ensino fundamental de nove anos, ocorrendo em vários estados matrículas de alunos apenas nos sistemas municipais de ensino (principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Sul). Essas informações parecem indicar que está ocorrendo uma ampliação progressiva dessa política nos diferentes sistemas de ensino do país.

Desde então, os municípios têm se mobilizado para construir o plano de implantação dessa política nas redes de ensino. No município onde se realizou

a pesquisa, a Secretaria Municipal de Educação definiu o ano de 2006 para o início da implantação nas escolas públicas municipais. A proposta da Secretaria Municipal de Educação também incluiu a introdução do ciclo inicial de alfabetização e a ampliação do horário escolar de quatro para cinco horas diárias, em caráter experimental em 17 escolas públicas – dentre as quais a escola no qual esse estudo foi realizado. Cabe salientar que as diretrizes municipais para a organização do Ensino Fundamental de Nove Anos só foram estabelecidas oficialmente em novembro de 2006, ou seja, onze meses após o início da efetivação dessa política no município.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa participante em uma escola pública de ensino fundamental de agosto de 2004 a junho de 2006, objetivando compreender, dentre outros aspectos, como os professores percebiam sua atuação durante a implementação da política educacional da Escola de Nove Anos (incluindo suas opiniões sobre a ampliação de carga horária), a partir de referenciais teórico-práticos da Psicologia Escolar Crítica e da Psicologia Social Comunitária comprometidos com princípios voltados à mudança social.

Ao considerar as condições concretas da comunidade e do contexto educativo e suas multideterminações, o psicólogo pode direcionar sua prática visando a autonomia e a emancipação dos sujeitos e a melhoria das práticas pedagógicas, a fim de fomentar a consciência crítica das pessoas para que possam intervir na realidade, contribuindo para a melhoria de suas condições de vida (Guzzo, 2005).

Para Guzzo (2002, 2005), os princípios teóricos da conscientização e da libertação podem resultar num modelo que subsidie as intervenções do psicólogo na busca de transformação do espaço educativo. A conscientização é vista dentro de um posicionamento político, a partir do referencial de Paulo Freire (1999), e se constitui como um processo de reflexão crítica acerca da realidade, do cotidiano da escola e de seus agentes.

Outro referencial adotado é a Psicologia da Libertação de Martín-Baró (1996, 1998), que considera o processo libertador como histórico, de natureza grupal, no qual se constrói a identidade social e o objetivo da psicologia social consiste em mostrar a conexão entre a estrutura individual (características da personalidade humana e suas ações concretas) e a estrutura social (sociedades ou grupos específicos que os homens estão inseridos).

Diante dessas considerações, o presente estudo teve como objetivo conhecer as opiniões dos docentes sobre as políticas educacionais, especificamente acerca

do Ensino Fundamental de Nove Anos e da ampliação de carga horária para os alunos; saber como tais políticas afetam a prática dos educadores e como eles se organizam nesse processo de mudança.

## Método

### *Contexto de pesquisa*

Esta pesquisa é produto de uma proposta de intervenção preventiva do psicólogo escolar denominada “Vôo da Águia: prevenindo problemas socioemocionais e promovendo saúde” que está inserida num projeto maior denominado “Do risco à proteção: uma intervenção preventiva na comunidade”.<sup>1</sup>

Esse projeto foi desenvolvido em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior paulista, localizada em uma região da cidade marcada por profundas desigualdades sociais. Ao longo de quatro semestres (agosto de 2004 a junho de 2006), a pesquisadora compôs a equipe de psicologia que esteve presente até duas vezes por semana nessa instituição de ensino. O trabalho desenvolvido incluiu, dentre outras atividades, conversas com alunos, pais e professores, acompanhamento de famílias com denúncias no Conselho Tutelar, bem como participação e coordenação de reuniões de trabalho docente de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries.

### Participantes

Dez docentes de uma escola pública do Ensino Fundamental da periferia do município, sendo oito professoras de classes regulares, uma professora de educação especial e uma professora de educação física.

### Procedimentos

O estudo seguiu a proposta de pesquisa participante (Brandão, 1999) que visa promover a produção coletiva de conhecimentos; a análise coletiva do

1 Este projeto visa identificar os fatores de risco e de proteção ao desenvolvimento de crianças de comunidades de baixa renda, buscando favorecer a conscientização de crianças, pais, professores e profissionais acerca da realidade em que vivem, isto é, suas condições de vida, a fim de promover uma maior mobilização, participação dos indivíduos da comunidade mediante o fortalecimento das redes sociais de apoio, foi financiado pelo CNPq e coordenado pela profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

ordenamento da informação e de sua utilização; a análise crítica utilizando a informação ordenada a fim de determinar as origens dos problemas e as possíveis soluções; e o estabelecimento de relações entre os problemas individuais e coletivos, funcionais e estruturais, como parte da busca de soluções coletivas para as dificuldades encontradas.

As informações obtidas durante as atividades realizadas e na participação das reuniões de trabalho docente foram registradas no diário de campo da pesquisadora. No total, foram produzidos e analisados 134 registros ao longo de nossa intervenção na escola.

Também foram realizadas quatro entrevistas individuais, sendo três com professoras regulares e uma com a professora de educação especial. As entrevistas foram realizadas em diferentes momentos do processo de investigação e a escolha dos participantes ocorreu pelos seguintes motivos: disponibilidade das educadoras em participar, maior interação com a pesquisadora, participação mais efetiva das discussões em grupo e importância de ouvir as professoras de primeira série no momento da implantação das políticas da Escola de Nove Anos e da ampliação de carga horária para os alunos.

Nas entrevistas, utilizamos os seguintes materiais: termo de consentimento livre e esclarecido;<sup>2</sup> ficha de identificação para as professoras; roteiro de questões que orientou as entrevistas semiestruturadas com as professoras; além de gravador e fitas de gravação.

## Resultados e discussão

As informações foram analisadas com base na perspectiva dialética que envolve a compreensão da realidade a partir dos diferentes elementos objetivos e subjetivos em relação, ou seja, contrastando entre si na busca de uma síntese que faça sentido e proporcione um avanço na maneira de lidar com as situações postas.<sup>3</sup> Isso permitiu a construção de sínteses com base em situações que expres-

2 O termo de consentimento informado foi redigido de acordo com a Resolução de dezembro de 2000 do Conselho Federal de Psicologia e o que dispõe a Lei Nacional sobre a Pesquisa com seres humanos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da PUC Campinas.

3 Refere-se à concepção de dialética do materialismo histórico, na qual o sujeito e o objeto têm existência objetiva e real e formam uma unidade de contrários que agem um sobre o outro. O uso de diferentes fontes fornece elementos para se apontar as contradições dentro de um processo

saram as percepções e os sentimentos das professoras no contexto de mudanças provocadas pelas políticas educacionais, as formas de organização e de mobilização da equipe docente diante dos problemas encontrados nesse processo.

Inicialmente, cabe mencionar que as políticas educacionais passaram a ser implementadas no ano de 2006, mas que desde o segundo semestre de 2005 o grupo de docentes passou a discutir propostas de organização do trabalho educativo e chegou a elaborar um documento solicitando à Secretaria Municipal de Educação (SME) recursos materiais e humanos necessários à efetivação destas na escola. Esse tema também foi abordado nas reuniões de Conselho de Escola, que, embora contassem com uma pequena participação de pais e alunos, foram momentos importantes nos quais os participantes puderam dar sugestões sobre atividades a serem realizadas com os alunos.

#### *As percepções das educadoras sobre as políticas educacionais*

Nas entrevistas, as respostas das educadoras abrangeram inúmeros aspectos: desde apoio a essas políticas públicas, críticas às condições estruturais e organizacionais das escolas até perspectivas quanto ao trabalho pedagógico diante das novas demandas.

Notamos que as professoras perceberam as políticas educacionais como produtos de uma decisão vinda do macrossistema, ou seja, tomada em uma esfera governamental que provocaria várias mudanças no sistema educativo e no cotidiano das escolas, professores e alunos.

Duas professoras reconheceram a obrigatoriedade da Lei Federal que estabelece a ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos de duração até 2010. Ademais, percebemos que as críticas das educadoras estavam voltadas não especificamente para as leis ou diretrizes, pois estas eram vistas como algo que poderia favorecer o desenvolvimento dos alunos, mas sim para a ausência de participação e de discussão das políticas com os educadores antes de serem implementadas, bem como para a falta de estrutura das escolas para atender às necessidades dos alunos.

de análise que envolve um movimento que vai da totalidade para o particular e vice-versa, e é a partir dessa visão de conjunto que o homem elabora a síntese que lhe permite descobrir a estrutura significativa da realidade a que se depara (Konder, 2005).

Uma docente chamou a atenção para o fato de as reuniões realizadas com representantes da Secretaria Municipal de Educação apresentarem um caráter informativo, e não dialógico, com os professores da rede municipal de ensino.

Nesse sentido, vários autores (Fusari et al., 2001; Gentili e Alencar, 2001; Oliveira, 2004) têm destacado que as políticas educacionais são determinadas a partir de interesses ideológicos e econômicos e não levam em consideração importantes aspectos da realidade do sistema educacional, tais como saberes e experiências dos docentes, condições estruturais e materiais das escolas, organização do trabalho educativo, dentre outros. Desse modo, são impostas sem que haja uma prévia consulta e análise públicas.

Além disso, vale salientar que, nesse mesmo ano, o município passou a implantar o ciclo de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que gerou inúmeras dúvidas por parte dos docentes, visto que as recomendações da Secretaria Municipal de Educação ainda não tinham sido discutidas amplamente com esses profissionais. Tais recomendações focalizavam a necessidade de cada escola construir seu próprio ciclo, a partir da realidade e do estudo sobre o desenvolvimento da criança de seis e sete anos, tendo em vista a montagem do planejamento do trabalho pedagógico com os alunos das séries iniciais.

Contudo, isso ocorreu efetivamente somente a partir de março de 2006 (com as políticas já em andamento), quando a SME enviou um texto base contendo orientações preliminares sobre o currículo do ciclo de alfabetização, que foi elaborado com base nos planejamentos dos professores e nas atas das reuniões ocorridas no final de 2005, enviadas aos órgãos responsáveis.

Ademais, observamos, especialmente no discurso dessas duas professoras, a preocupação com a necessidade de formação continuada e da adequação da prática para lidar com os alunos menores, o que revelou o interesse dessas profissionais em desenvolver um trabalho direcionado às necessidades dessas crianças. Isso pode ser exemplificado pelo fato de essas profissionais buscarem se organizar e preparar materiais pedagógicos antes mesmo de serem ofertados cursos de formação em serviço pela Secretaria Municipal de Educação.

A ausência de informações claras sobre os recursos materiais e humanos, que seriam disponibilizados pela SME à escola, para o trabalho com as crianças de seis anos, como para a ampliação do horário dos alunos, foi um aspecto muito ressaltado pelas educadoras. As incertezas quanto à distribuição da carga horária (incluindo participação em reuniões de estudo e de trabalho individualizado com alunos) delas próprias e dos outros professores que desenvolveriam atividades

diferenciadas com os alunos (envolvendo esportes, artes e línguas estrangeiras), quanto à realização de cursos de formação continuada, bem como à aquisição de materiais pedagógicos, tornaram-se preocupações que foram verificadas nos relatos de três professoras. No entanto, apesar das inúmeras reclamações, percebemos que o grupo se restringiu a elaborar o plano de trabalho, em vez de se mobilizar para exigir maiores informações, reivindicar mudanças e lutar para que não perdessem os horários já institucionalizados.

As respostas das participantes indicaram a necessidade de que fossem realizados um planejamento prévio pelos órgãos administrativos e uma preparação adequada da rede de ensino antes da efetivação das políticas educacionais. Todavia, isso não significa dizer que as escolas já não deveriam estar bem estruturadas para atender aos educandos. Assim, diante dos problemas apresentados por essas educadoras, notamos que as mudanças educacionais parecem agravar, em muitos casos, as precárias condições em que se encontram as unidades escolares nas diferentes regiões do país (Batista e Odelius, 1999; Akkari, 2001).

Uma professora manifestou desconfiança diante da possibilidade de mudança na forma como as políticas educacionais seriam implementadas no município. No entanto, as participantes apresentaram opiniões semelhantes no que se refere à desvalorização do professor (especialmente sobre a sua exclusão dos processos de tomada de decisão e nos encaminhamentos das políticas da área) e à importância do trabalho do grupo de educadores para a superação das dificuldades ao longo desse processo.

Outro aspecto evidenciado no relato de duas docentes foi a característica do trabalho realizado na escola, pois ambas mencionaram que as políticas deveriam produzir mudanças na organização da ação pedagógica, como, por exemplo, na realização de atividades diferenciadas (especialmente no que concerne à hora a mais de atuação com os alunos). Mas também verbalizaram que na situação atual as crianças “*não gostam de ficar na escola*”, “*estão cansadas*”, “*é enfadonho*”, “*não produzem*”. Isso leva-nos a refletir como essas professoras têm direcionado sua atuação e a questionar os motivos pelos quais essas situações ocorrem.

É certo que a escola se encontra diante de um grande desafio que é o de propor atividades que despertem o interesse dos alunos, diante das condições adversas presentes nas escolas, assim como da realidade vivida pelos alunos, o que inclusive faz com que muitos abandonem a escola para ajudar na complementação da renda familiar (Euzébios Filho e Guzzo, 2005). Além disso, existem as inovações tecnológicas que ainda não estão disponíveis para o professor

em grande parte das escolas públicas brasileiras (mas que nesta escola estavam presentes, não em condições ideais, especialmente no que se refere ao trabalho na sala de computação).

Todavia, é importante ressaltar que mesmo que as professoras tivessem clareza sobre a necessidade de modificações na proposta pedagógica, observamos que, em geral, continuavam a reproduzir um modelo de atuação centrado no conteúdo, característica marcante da formação profissional com a qual manifestavam dificuldade ou talvez resistência em romper. Assim, notamos movimentos contraditórios que indicam uma criticidade presente nas opiniões das professoras sobre as formas de organização do trabalho escolar, mas que, em contrapartida, revelaram comportamentos conservadores e práticas cristalizadas no que diz respeito à própria ação profissional.

Nesse sentido, Cunha (1989) ressalta que mesmo os professores que são considerados bons em sua profissão repetem elementos de uma pedagogia passiva, com pouca criatividade e crítica. Por sua vez, Teles e Loyola (1999) e Pinheiro (1998) também apontam a existência de uma ambivalência na prática docente, traduzida por um discurso progressista e ações conservadoras no cotidiano escolar.

Vale destacar que não se trata de considerar o professor como algo incompetente (Dias-da-Silva, 1998), mas sim de buscar identificar e analisar as contradições nos relatos e na prática, pois entendemos que esse profissional é o sujeito da prática pedagógica, sendo capaz de mudar sua realidade. O professor é um importante elemento nesse contexto, pois sua ação mediatiza a relação dos alunos com o saber, mesmo que muitas vezes essa ação seja fragmentada e esteja pautada em uma elaboração acrítica da realidade.

### *O processo de efetivação das políticas educacionais na escola*

Em 2006, com as políticas educacionais em andamento na rede municipal de ensino, verificamos que as preocupações do grupo de docentes se intensificaram devido ao não atendimento de grande parte das solicitações da escola feitas a SME, mas principalmente em virtude da inclusão de quatro alunos com deficiência nessa instituição, o que provocou muita tensão, ansiedade e desgaste físico e emocional entre as professoras, que reclamavam especialmente sobre a falta de formação específica e de condições estruturais para o trabalho com esses alunos.

No entanto, durante o primeiro semestre, percebemos que esse quadro foi sendo gradativamente alterado, à medida que as professoras conseguiram obter

algumas melhorias disponibilizadas em diferentes momentos do semestre e que constavam no plano de trabalho elaborado pelo grupo de docentes enviado à Secretaria Municipal de Educação no ano anterior, tais como ampliação de carga horária de alguns professores (e não de todos os que foram solicitados); a vinda de uma profissional para o trabalho na cozinha da escola; o fornecimento de um lanche no período inicial, além da refeição servida aos alunos, e a aquisição de alguns materiais para a escola. Outras solicitações, porém, não foram aprovadas ou ainda estavam em negociação junto à SME.

Nesse período, também houve reuniões com representantes dessa Secretaria, nas quais as escolas envolvidas relataram como estava ocorrendo o processo de implantação das políticas educacionais, apontaram os problemas encontrados e discutiram com esse órgão possíveis formas de superação das dificuldades. Um aspecto relevante verificado nesses encontros foi que esses profissionais alegavam que não tinham respostas e soluções para todos os problemas evidenciados na rede municipal de ensino.

Na escola, observamos que a direção buscou ressaltar os esforços e os avanços conseguidos pela equipe escolar na busca de superar os problemas existentes e também destacar a importância do apoio do Conselho de Escola na busca de soluções para as dificuldades. A necessidade da participação dos educadores nas reuniões do sindicato visando fortalecer o grupo e suas reivindicações e de buscar melhorias nas condições de trabalho foi um aspecto abordado por alguns docentes e pelo serviço de psicologia da escola, mas que obteve pouca adesão e atenção do grupo de educadoras.

No final do mês de junho de 2006 participamos de uma audiência pública convocada pela Comissão de Educação e Cultura que tinha por objetivo propiciar que a Secretaria Municipal de Educação prestasse esclarecimentos sobre como estavam sendo efetivadas as referidas políticas educacionais no município. Após a apresentação das informações obtidas junto às escolas da rede, o próprio secretário reconheceu que a implementação “*não ocorreu como desejado*” e apontou que vários fatores contribuíram para esse cenário, ressaltando que a falta de recursos financeiros necessários (que não foram previstos no orçamento do município desde setembro de 2005) prejudicou a compra de materiais por meio de licitações e a realização de reformas nas escolas, dentre outros aspectos.

Também se faz necessário mencionar que a política de ampliação da carga horária, devido a alguns problemas de ordem administrativa e trabalhista, não teve continuidade no município e foi finalizada nesse mesmo ano nas escolas em que estava em processo de experimentação.

Em síntese, as informações expostas neste estudo parecem confirmar os resultados apontados por Gorni (2007), que aponta a falta de uma ação planejada e sistemática de assessoramento às escolas no processo de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos, aliada à ausência de debate sobre o tema com os educadores, o que leva a problemas na organização, na operacionalização e também na falta de condições concretas para a efetivação dessa política, o que pode ser estendido à política de ampliação do horário dos alunos.

Ademais, observamos que, apesar das dificuldades existentes nesse processo, o grupo de professoras passou a desenvolver estratégias diante das alterações provocadas pela implantação das políticas. O funcionamento do grupo oscilou entre momentos de revolta e de sofrimento diante das dificuldades vivenciadas, tentativas de superação dos problemas de diferentes maneiras, desde a escrita de documentos e solicitação de reuniões com representantes da SME, exigindo melhorias nas condições de trabalho, e de conformismo diante de situações que, para algumas pessoas, estavam postas e não poderiam ser mudadas.

As professoras apresentaram uma visão realista das circunstâncias vividas. Seus relatos refletiram um posicionamento crítico acerca da forma precipitada e pouco sistematizada pela qual os órgãos administrativos realizaram a implantação das políticas educacionais no município. Contudo, destacamos que, embora a atuação do serviço de psicologia estivesse voltada principalmente ao fornecimento de suporte às professoras, no trabalho de fortalecimento do grupo em direção à conscientização na luta por mudanças nas condições de trabalho, em termos gerais, vimos que as professoras se mobilizaram apenas em situações extremas, quando os problemas estavam num limite quase insuportável.

Isso parece indicar que as professoras não reconheciam a sua força política como instrumento de transformação da realidade. Observamos situações emergindo de atitudes isoladas e que mesmo tendo aprovação do grupo não tiveram prosseguimento. As professoras não discutiam o seu papel como educadoras e a forma como são manipuladas e oprimidas pelo sistema – que se beneficia quando o docente assume a função de reprodutor da ideologia dominante.

Desse modo, concordamos com vários autores (Hypolito, 1991; Souza, 1996; Frigotto, 2001, dentre outros) quando apontam que a escola é um espaço repleto de contradições, no qual são evidenciados movimentos de reprodução e resistência, submissões, lutas e conflitos entre as diferentes partes que a compõem.

### Considerações finais

Os resultados indicaram que as professoras reconheceram a obrigatoriedade das leis, mas fizeram críticas à ausência de participação dos educadores nas discussões sobre a implantação dessas políticas e à falta de infraestrutura das escolas e de recursos materiais e humanos apropriados para atender às necessidades dos alunos. Os relatos também ressaltaram a importância da formação continuada e da adequação da prática pedagógica, e, principalmente, da realização de um planejamento prévio pelas instâncias educacionais responsáveis, o que possibilitaria uma preparação mais adequada da rede de ensino antes da efetivação das políticas educacionais.

Embora, durante as discussões, tivessem sido apontadas várias críticas ao sistema educacional, como, por exemplo, a falta de participação dos professores nas tomadas de decisão no tocante à implementação das políticas em Educação, esse e outros aspectos levantados não se tornaram subsídios para uma aproximação ou associação a organizações de classe que reivindicam mudanças nas condições de trabalho dos educadores.

Assim, a falta de uma perspectiva mais crítica sobre o trabalho docente, dentro das relações de produção no capitalismo, configura-se como um obstáculo à conscientização e à emancipação, pois o professor, apesar de se sentir oprimido diante das circunstâncias imediatas de sua atividade, não supera uma percepção parcial que atribui os problemas aos órgãos ou instituições superiores, como, por exemplo, a Secretaria Municipal de Educação e a Prefeitura Municipal. Todavia, isso não quer dizer que tais instituições não tenham responsabilidades no processo de implantação das políticas educacionais, uma vez que fazem parte de um conjunto maior, ou seja, de um sistema social, econômico e político vigente que está atrelado aos interesses do capital.

O aspecto crucial nesse processo é que ao não perceberem os fatores que originam as condições de precarização (Oliveira, 2004), os professores atuam de forma alienada e fragmentada, o que contribui para que as relações de opressão

e de dominação se perpetuem. Nesse caso, ao deixarem de se organizar politicamente, os professores não se fortalecem enquanto grupo e, por isso, atuam de forma contrária aos interesses de sua própria categoria.

## Resumo

Este estudo visou conhecer como professores de uma escola pública de Ensino Fundamental percebiam sua atuação durante o processo de implementação da Escola de Nove Anos e suas opiniões sobre a referida política. Um grupo de 10 professoras foi acompanhado por quatro semestres. Foram feitas entrevistas individuais e registros em diários de campo. Os resultados indicaram a importância da participação dos educadores nas discussões sobre a implantação das políticas, da preparação prévia da escola diante das mudanças propostas e a presença de diferentes formas de participação das professoras (imobilismo, crítica e ação) diante dos problemas encontrados. A atuação do psicólogo buscou favorecer a conscientização das educadoras sobre essas condições de opressão, mas o grupo não reconheceu a sua força política como instrumento de mudança da realidade.

*Palavras-chave:* políticas educacionais; atuação docente; psicologia em contextos educativos e comunitários.

## Abstract

*This study aimed to verify how the teachers from an Elementary Public School perceived their practice during the implementation of the Nine-year Elementary School, and to know the teachers' opinions about the policy mentioned. A group of 10 teachers was surveyed by the researcher for four semesters. The procedures used were individual interviews and field notes from a research diary. The results indicated the importance of the educators' participation in the discussions about the implementation of an educational policy and the preparation of the school for the proposed changes, and ways of the teachers' participation (immobilization, critical opinions and actions) concerning the problems. The psychologist's practice was to develop the teachers' awareness about the oppressive conditions, but the group did not recognize their political potential to change the reality.*

*Keywords:* educational policies; educational work; psychology in educative and communitarian contexts.

## Resumen

*Este estudio tuvo por objetivo conocer cómo profesores de una escuela pública de Educación Básica percibían su actuación durante el proceso de la implantación de la Escuela de Nueve Años,*

y conocer sus opiniones acerca de la política mencionada. Se acompañó a un grupo de diez profesoras durante cuatro semestres. Fueron realizadas entrevistas individuales y registros en diarios de campo. Los resultados indicaron la importancia de la participación de los profesores en la discusión sobre la implantación de las políticas educacionales y de la preparación, con antecedencia, de la escuela ante los cambios propuestos y la presencia de diferentes formas de participación de las profesoras (inmovilismo, crítica y acción) delante de los problemas. La práctica del psicólogo buscó desarrollar la concientización de los profesores sobre las condiciones de opresión, mas el grupo no reconoció su fuerza política como un instrumento de cambio de la realidad.

Palabras claves: políticas educacionales; trabajo docente; psicología en contextos educativos y comunitarios.

## Referências

- Akkari, A. (2001). Desigualdades educativas estruturais no Brasil: entre Estado, privatização e descentralização. *Educação e Sociedade*, n. 74, pp. 163-189.
- Arelaro, L. R. (2005). O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, pp. 1039-1066.
- Alves, M. L. (2006). “A escola de nove anos: integrando as potencialidades da educação infantil e do ensino fundamental”. In: Silva, A.; Macedo, F.; Melo, M. e Barbosa, M. (orgs.). *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. 1 ed. Recife, Endipe.
- Batista, A. e Odellius C. (1999). “Infra-estrutura das escolas públicas”. In: Codo, W. (org.) *Educação, carinho e trabalho*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Brandão, C. R. (1999) (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo, Brasiliense.
- Brasil (2004). *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 1º relatório do programa*. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Recuperado em 5 abril 2006: <http://portal.mec.gov.br>
- \_\_\_\_\_(2005). Resolução nº 3 de 3 de agosto de 2005. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília. Recuperado em 5 abril 2006: <http://portal.mec.gov.br>
- Cunha, M. I. (1989). *O bom professor e sua prática*. Campinas, Papirus.
- Dias-da-Silva, M. H. (1998). O professor e seu desenvolvimento profissional: superando a concepção do aluno incompetente. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 2, pp. 33-45.

- Duran, M. C. G. (2006). "O ensino fundamental de nove anos: argumentando sobre alguns dos seus sentidos". In: Silva, A.; Macedo, F.; Melo, M. e Barbosa, M. (orgs.). *Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino*. Recife, Endipe.
- Euzébio Filho, A. e Guzzo, R. S. (2005). Desigualdade social e sistema educacional brasileiro: a urgência da educação emancipadora. *Escritos de Educação*, v. 4, n. 2, pp. 39-48.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo, Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2001). *A produtividade da escola improdutivo: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 6 ed. São Paulo, Cortez.
- Fusari, J.; Almeida, M.; Santos, R.; Pimenta, S. e Manfredi, S. (2001). As reformas educacionais no Estado de São Paulo: com a palavra os professores. *Revista de Educação. APEOESP*, n. 13, pp. 15-29.
- Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Gentili, P. e Alencar, C. (2001). *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Gorni, D. A. (2007). Ensino fundamental de nove anos: estamos preparados para implantá-lo? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 54, pp. 67-80.
- Guzzo, R. G. (2002). "Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade". In: Almeida, S. (org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, Alínea.
- (2005). "Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com esse contexto". In: Martinez, A. (org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP, Alínea.
- Hypolito, A. M. (1991). Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *Teoria e Educação*, n. 4, pp. 3-21.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2005). Avaliação da educação básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Recuperado em 10 ago. 2007: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/resultados>.
- Konder, L. (2005). *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, v. 2, n. 1, pp. 7-27.

- Martín-Baró, I. (1998). “Hacia una psicología de la liberación”. In: Blanco, A. (org.). *Psicología de la liberación*. Madri, Trotta.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, pp. 1127-1144.
- (2005). Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, pp. 753-775.
- Pinheiro, M. E. (1998). “A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico”. In: Veiga, I. e Resende, L. (orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP, Papirus.
- Sant’Ana, I. M. (2005). Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, v. 10, n. 2, pp. 227-234.
- Souza, A. N. (1996). *Sou professor, sim senhor!* Campinas, SP, Papirus.
- Teles, A. M. e Loyola, V. M (1999). *A subjetividade social na escola*. Brasília, Paralelo 15.
- Vasconcellos, C. S. (2005). *Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo, Libertad.

---

*Izabella Mendes Sant’Ana*

Professora da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba.

E-mail: izabellams@yahoo.com.br

*Raquel Souza Lobo Guzzo*

Professora Titular da PUC-Campinas.

E-mail: rguzzo@mpc.com.br